

A universidade clássica e seu papel atual

Simon Schwartzman

(Apresentação no Seminário “A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI”, Universidade de Campinas, 24 de abril de 2015)

Para esta apresentação, pensei em discutir um tema recorrente e central no campo dos estudos da educação superior, que é o de se o modelo na universidade clássica, centrada na pesquisa e na formação de alto nível, que tem como inspiração a universidade alemã do início do século 19, ainda tem alguma importância e pertinência nos dias de hoje, no Brasil e de maneira mais geral, e, se tem, como deveria se constituir.

A Reforma de 1968 e seus desdobramentos.

Como sabemos, em 1968, a educação superior brasileira foi reformada pela lei 5.540 que dizia, em seu primeiro parágrafo, que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”, e, no parágrafo seguinte, que “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados”. Preparada por um grupo que ficou conhecido como a “Comissão MEC-USAID”, a reforma de 1968 procurou trazer para o Brasil o que entendiam ser o modelo da universidade de pesquisa norte-americana, colocando a pesquisa como atividade primordial, substituindo o antigo sistema de cátedra por departamentos e institutos científicos, introduzindo o sistema de crédito e criando o regime de contratação de professores pesquisadores de tempo integral. Este modelo era inspirado, em boa parte, na universidade alemã do início do Século 19, que ficou conhecida como o modelo de Humboldt, que se tornou a principal referência da universidade clássica desde então. Reformas semelhantes haviam sido iniciadas antes do regime militar na Universidade Federal de Minas Gerais e sobretudo na nova Universidade de Brasília de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na esperança que, finalmente, o Brasil passaria a ter uma universidade moderna como a dos países desenvolvidos.

É importante lembrar a reforma de 1968 por três razões.

Primeiro, a reforma na verdade não tomou em conta o modelo americano com a complexidade que tinha, com o grande número de *community colleges* de dois e quatro

anos e cursos profissionais de todo o tipo, em um grande sistema dentro do qual as universidades de pesquisa eram, e continuam sendo, uma pequena parte. O que a lei fez foi tomar este entendimento parcial sobre o que o modelo mais avançado de organização universitária e sobrepô-lo a um sistema educacional que organizado em uma tradição completamente distinta, vinda da França, centrada em faculdades de formação profissional.

Segundo, embora modificada em quase todos seus artigos nos anos subsequentes, a lei 5.540 nunca foi modificada em sua concepção central, que é a de o ensino superior é centrado na pesquisa e que sua instituição central são as universidades, e que outras formas de organização do ensino superior – centrados no ensino e não na pesquisa, em instituições isoladas, à distância, em sistemas de ensino massificados e gerenciados como grandes empresas ou franquias – são anomalias podem até ser toleradas, mas que deverão eventualmente convergir para o modelo ideal da universidade de pesquisa.

E terceiro, finalmente, os legisladores de 1968 não anteciparam a grande expansão da demanda por ensino superior que ocorreria nos anos subsequentes, e que o sistema idealizado pela nova legislação não teria como acomodar. Naquele ano, haviam no Brasil 260 mil estudantes de graduação, cerca de 2% da população de 18 a 24 anos, um terço dos quais em faculdades isoladas; e 43 mil professores de nível superior, a grande maioria, provavelmente, recebendo por aula dada, e vivendo sobretudo de seu trabalho como advogados, médicos ou engenheiros (IBGE 1969). Hoje, com mais de 7 milhões de estudantes de graduação, correspondendo a uma taxa bruta de matrícula de 30%, 75% dos quais em instituições privadas, 67% em cursos noturnos ou vespertinos e 16% em cursos à distância, e 44% dos alunos com mais de 25 anos de idade, o ensino superior brasileiro está mais longe do modelo de 1968 do que nunca. Das 383 mil funções docentes, somente metade são com contratos de tempo completo ou dedicação exclusiva, e somente 33% têm doutorado, que seria o requisito mínimo para trabalhar em uma universidade de pesquisa¹. A pós-graduação e a pesquisa, que existia em muito poucas instituições em 1968, hoje forma 15 mil doutores e 68 mil mestres por ano, e cerca de 60 mil artigos científicos são publicados anualmente na literatura internacional². Mas a produção científica está fortemente concentrada: 40% de tudo

1 Dados do Censo da Educação Superior de 2013.

2 Os dados de pós graduação são do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, e os dados de publicações são da base de dados de Scopus, disponível em <http://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=BR>

que é publicado vem das 3 universidades paulistas, e outros 20% de três universidades federais (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais)(Leta, Glänzel and Thijs 2006).

O que estes dados mostram é que, se por um lado o modelo de universidade de pesquisa tenha florescido em algumas instituições, ele é uma parte pequena do conjunto do ensino superior, e, na medida em que o ensino superior se expande, ele tende a ficar cada vez menor, em termos relativos. Mas corre o risco também de diminuir em termos absolutos, porque existe uma tensão permanente entre duas funções centrais do ensino superior, a de formação de elites e produção de conhecimento, que tende a ser cara e excludente, e a de facilitar e estimular a mobilidade social, que tende ser igualitária. Ao não encarar de frente esta tensão, que requer repensar e rever os pressupostos da reforma universitária de 1968, a educação brasileira sofre nas duas pontas: a educação de massas não se desenvolve como poderia, porque se vê tolhida e desvalorizada por não conseguir obedecer ao modelo acadêmico da universidade de pesquisa, e a universidade de pesquisa se vê pressionada para dar prioridade a políticas de inclusão, que tem dificuldade de atender porque seus custos são altos e também não sabe combinar sua tradição meritocrática e elitista com estas novas demandas da sociedade do conhecimento.

As diferentes ideias de universidade

A questão que se coloca é se ainda faz sentido manter a universidade brasileira, ou parte dela, no formato estabelecido em 1968, ou se já não é o caso de rever em profundidade esta concepção. Para isto, é importante entender um pouco mais de onde vem este formato, e qual sua atualidade.

A ideia de universidade de pesquisa que se buscou implantar combina pelo menos três elementos, o da pesquisa e do **trabalho acadêmico como forma privilegiada de conhecimento**, o da **comunidade autônoma de professores e estudiosos** independentes, e o da **valorização do desempenho intelectual**. Estes elementos têm sua origem mais remota na Europa do Renascimento, quando o poder e a autoridade tradicional da Igreja e da nobreza começa a ser abalada, abrindo espaço para o individualismo e o surgimento de uma nova “filosofia natural” que mobiliza novos grupos sociais que emergem com o crescimento das cidades estado, do comércio e da indústria. Joseph Ben-David, trabalhando em uma linha de pesquisa que tem origem nos textos de Max Weber sobre as origens do capitalismo e empreendedorismo

modernos, fala do surgimento de um “papel social do cientista” que antes não existia, mas vai se desenvolvendo inicialmente fora das universidades, criando comunidades que vão se organizando de forma autônoma e separada das universidades, mas acabam se incorporando a elas a partir sobretudo ao longo do século 19 (Ben-David 1971, Ben-David 1977, Herbst 2013). Um novo elemento surge a partir do início do século 19, que é a ponte que se estabelece entre os **estados nacionais** que vão se estabelecendo e suas **instituições de ensino superior**. Os grandes exemplos são a Prússia, aonde a Universidade de Humboldt, com seus juristas e filósofos, produz os quadros e a visão de mundo que preside a unificação alemã, e a França, aonde a antiga universidade é fechada e substituída pelas “grandes écoles” que formam os quadros técnicos e administrativos do Estado Napoleônico. De uma forma ou outra, as universidades são instituições **cujo principal capital é o talento e a cultura de seus professores**, que são mantidos e estimulados por mecanismos que combinam a valorização do desempenho individual e o prestígio, a hierarquia e a autoridade baseadas neste desempenho – a **meritocracia**, que é usada também para selecionar, formar e certificar seus estudantes, e também para justificar os recursos que recebe dos respectivos governos. É possível dizer, em outras palavras, que **as universidades são parte do amplo processo de modernização das sociedades europeias, que estabelecem também os limites dentro dos quais elas funcionam**.

O bom funcionamento da universidade clássica depende pois de duas ordens de fatores, uma de nível macrossocial, e outra de nível micro. **No nível macrossocial**, ela precisa fazer parte de um **processo mais amplo de modernização e racionalização** da sociedade, que abra espaço para novas elites que encontrem na educação e na cultura canais de mobilidade e reconhecimento social; e, no **nível micro**, **ela depende de formatos organizacionais que não sufoquem as práticas de valorização do talento individual e da colegialidade acadêmica**. Por isto mesmo, embora as universidades e a educação superior tenham se expandido sistematicamente em todo o mundo, sobretudo a partir da segunda metade do século 20, não são muitas as instituições universitárias que conseguem reproduzir e manter os padrões de excelência e reconhecimento das universidades que buscam emular.

O impacto da massificação

Quando o número de pessoas que busca a educação superior aumenta, passando dos tradicionais 2 a 3% da população jovem para 30% ou mais, os sistemas universitários se alteram profundamente, e uma nova transformação ocorre com a universalização,

que é quando todos os jovens passam a ter a expectativa de adquirir uma qualificação de nível superior. Martin Trow, autor de um texto pioneiro sobre a massificação do ensino superior, tem uma lista bastante interessante sobre o impacto destas transições, resumida em alguns de seus aspectos no quadro abaixo (Trow 2006)

	Elite	Massa	Universal
percepção da educação superior	privilégio de elites	direito, dadas certas qualificações	obrigação para as classes médias e altas
função	formação de caráter, preparação para papéis de elite, ênfase na educação geral	preparação de competências profissionais	adaptar a população como um todo a a sociedade do conhecimento
Acesso	altamente seletivo	diferenciado por área, políticas de ação afirmativa	universal
características institucionais	instituições homogêneas, consensuais	diferenciadas, conforme carreiras e culturas profissionais distintas	grande diversidade, sem padrões definidos
metodologia de ensino	turmas pequenas, personalizado e tutorial	turmas grandes, currículos pre-definidos por área profissional	uso crescente de tecnologias de educação à distancia
Administração	Amadora, Governo pela corporação de professores	Profissional, por ex-professores e burocracia crescente	Profissional, por administradores públicos ou privados
Poder	Acadêmico	Acadêmico e político, influência de sindicatos e corporações profissionais	Fragmentado

O impacto da sociedade do conhecimento

O que levou a esta grande transformação do ensino superior nas últimas décadas? Uma explicação frequente é que ela faz parte da expansão da sociedade e da economia do conhecimento, que requer também que a população se torne mais educada para poder viver e trabalhar nesta nova sociedade. Nesta perspectiva, defendida entre outros por Peter Scott, a expansão da educação superior está associada à quebra do monopólio do conhecimento por pequenas elites e suas instituições, assim como da quebra das formas tradicionais de organização do conhecimento em disciplinas compartimentalizadas e universidades seletivas, levando a uma “socialização da

ciência” e sua distribuição democrática e igualitária por toda a sociedade (Scott 2000), um entendimento que não é muito diferente dos que pensam que a especialização e complexidade do conhecimento científico não passa de um mecanismo de proteção do poder de antigas elites que estariam sendo inevitavelmente destruídas pelo avanço da sociedade moderna, ou pós-moderna, do conhecimento distribuído.

Me parece mais convincente, no entanto, a explicação dada por Tony Judt, que associa esta expansão **ao crescimento do Estado de Bem Estar social**, assim como ao processo de urbanização, criando um grande mercado de trabalho nas áreas de serviço sociais, saúde e educação pública, que são as que atraem o maior número de estudantes (Judt 2006 p. 362), mas que não requerem níveis especialmente altos de formação técnica e científica. Martin Trow não dá uma razão específica para a expansão, mas é interessante observar que ele não inclui, em sua narrativa, a questão da pesquisa universitária, a não ser para mencionar sua presença na formação de alta qualidade proporcionada pelas universidades de elite, e que não tem como se reproduzir da mesma forma no ensino superior massificado. Segundo ele,

Elite forms of higher education continue to perform functions that cannot be performed as well by mass higher education—among them, the education, training, and socialization of very highly selected students for intellectual work at the highest levels of performance and creativity. And as we observe the system of mass higher education in the United States, and the patterns of growth toward mass higher education elsewhere, we see that they involve the creation and extension of functions and activities and institutions rather than the disappearance of the old (p. 260).

Diferentemente de Scott, eu entendo, como Martin Trow, que a diferenciação do ensino superior em tipos diferentes de instituições e níveis diferentes de formação estão aqui para ficar, mas penso também que a moderna sociedade do conhecimento impõe às universidades de elite demandas e pressões que elas não conheciam no passado, e que nem sempre estão em condições de enfrentar, para a produção de conhecimentos técnicos e científicos de alto nível e forte relevância social e econômica, rompendo as barreiras tradicionais entre o mundo universitário e o mundo das aplicações³

A questão é como, nesta transição, preservar as características mais centrais das universidades clássicas que continuam sendo, como argumenta Burton Clark, os

³ Em termos dos conceitos de “modo 1” e “modo 2”, que tanto Scott quanto Trow e eu mesmo ajudamos a disseminar, continuo acreditando na importância do “modo 2” para a produção de conhecimento, mas não acompanho da ideia de um “modo 2” da sociedade, como creio que Trow tampouco acompanharia (Gibbons et al. 1994, Gibbons, Nowotny and Scott 2000)

valores e formatos institucionais que asseguram a colegialidade do trabalho científico e intelectual, a autonomia e o compromisso com padrões científicos de alta qualidade e valorização do desempenho. Clark busca a resposta através da comparação sistemática das experiências de "universidades empreendedoras" de inúmeros países, e conclui que, primeiro, elas de fato conseguem preservar estes valores centrais, mas, para isto, precisam transformar profundamente a maneira em que estão organizadas e como funcionam (Clark 1998, Clark 2000, Clark 2001). O resultado é uma lista bem específica de características que permitem quem as universidades possam, ao mesmo tempo, fortalecer seus laços e relações com o mundo externo e não perder sua identidade central. Estas características são uma base diferenciada de financiamento, sem depender de uma fonte única; um núcleo dirigente fortalecido; um amplo círculo de relações externas em suas atividades de extensão e cooperação; um ambiente acadêmico estimulante; e uma forte cultura empreendedora.

Basta olharmos nossas instituições de ensino superior para nos darmos conta que elas estão bem longe deste formato. Mas a experiência internacional mostra que, primeiro, nem todas as instituições de ensino precisam ou podem ter estas características; que universidades de alta qualidade, em um formato mais contemporâneo, continuarão sendo necessárias; e que elas são possíveis, desde que vencidas a inércia dos interesses estabelecidos e da rigidez institucional.

Referências

- Ben-David, Joseph. 1971. *The Scientist's Role in Society a Comparative Study*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Ben-David, Joseph. 1977. *Centers of Learning : Britain, France, Germany, United States : An Essay*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, Burton R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathways of Transformation*. Oxford, New York: Published for the IAU Press by Pergamon Press.
- Clark, Burton R. 2000. "Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities: Lessons from Europe." *Change* 32(1):10-19.
- Clark, Burton R. 2001. "The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement." *Higher Education Management* 13(2):9-24.
- Gibbons, Michael, Martin Trow, Peter Scott, Simon Schwartzman, Helga Nowotny and Camille Limoges. 1994. *The New Production of Knowledge - the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Gibbons, Michael, Helga Nowotny and Peter Scott. 2000. *Rethinking Science: Knowledge Production in an Age of Uncertainties*. London: Polity Press.
- Herbst, Marcel, ed. 2013. *The Institution of Science and the Science of Institutions - the Legacy of Joseph Ben-David*: Springer.
- IBGE. 1969. *Anuário Estatístico Do Brasil 1968*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Judt, Tony. 2006. *Postwar: A History of Europe since 1945*: Penguin Books. Kindle Edition.
- Leta, Jacqueline, Wolfgang Glänzel and Bart Thijs. 2006. "Science in Brazil. Part 2: Sectoral and Institutional Research Profiles." *Scientometrics* 67(1):87-105-05. doi: 10.1007/s11192-006-0051-y. <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-006-0051-y>.
- Scott, Peter, ed. 2000. *Higher Education Re-Formed*. London, New York: Falmer Press.
- Trow, Martin. 2006. "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since Wwii." Pp. 281-92 in *International Handbook of Higher Education*, Vol. 1, edited by J. J. F. Forest and P. Altbach. Dordrecht: Springer.